

# Csomagolunk, és... maradunk

## „Paradigma-nem-váltás” a metodikában

*Kiss Árpád mindent leírt, amit a 60–70-es években a korszerű tananyagról, módszertanról, taneszközökről tudni lehetett. Eltelt 30 év, és mégis azt tapasztaljuk, hogy az iskola összességében alig változik. A szaktárgyi módszertanoknak még van relevanciája, de más, a szűken vett ismeretátadást meghaladó funkciók szinte értelmezhetetlenek a tanárjelöltek jelentős hányada számára.*

Jelen tanulmány megpróbálja körbejárni ezt a jelenséget, valamint kísérletet tesz egy-fajta „meta-metodika” tétova definiálására, miszerint a tanár legfőbb metodikai tudása nem a tantárgyairól szól, hanem az iskolai célok-funkciók-szereplők-folyamatok bonyolult konstellációjáról, aminek sokkal tudatosabban és notóriusabban kell megjelen-  
nie az új tanárképzési gyakorlatban is.

Ma már nem lehet odasózni a gyerekeknek, ha nem figyel, vagy nem érdekli a tantárgy – mondja a tanár szakos hallgató egy pedagógiai kurzuson. Sajnos, teszi hozzá viccesen. Mindannyian tudjuk azonban a jelenlévők közül: komolyan gondolja. Sőt: a jelenlévők közül sokan osztják is véleményét, jöllehet bevallani egyik sem merné. Nem illik. Nem a jelenetből kikandikáló esetleges agresszivitás a lényeges itt (az illető valószínűleg sohasem folyamodna tettelegességhez, ahogy a többiek sem), hanem az a megrögzött felfogás, hogy az iskola és a tanári munka alapvetően arról szól, hogy a tanárnak kötelessége a birtokában meglévő szaktudományos tudást átadni a tanulóknak, akiknek pedig az a kötelességük, hogy érdeklődve és lelkesen a magukévá tegyék azt.

Tulajdonképpen ez a jelenet adta meg a végső lökést ahhoz, hogy a Kiss Árpád tiszteletére megrendezett újabb emlékkonferencián egy sajátos jelenségegyüttesről beszéljek. Arról, hogy milyen szakadék húzódik meg a tanár szakos hallgatók (megkockáztatom: a pályán dolgozó tanárok egy részének) diákként és ’majdnemtanárként’ átélt és megalkotott iskolaképe, pedagógusfelfogása között. A jelenség nem egyedi és nem új, érdemes idevágó korábbi megállapításokat idézni:

„Az egyetemi, főiskolai hallgatók ugyan alapvetően hagyományosabb elképzeléseket hordoznak pedagógiai gondolkodásuk legmélyén, de a felszínen könnyen tudnak azonosulni érdekes, gyermekközpontúbb, mozgalmasabb módszerek alkalmazásával. Kialakul a mai oktatási gyakorlatnak egy módfelett felszínes kritikája is. Minden pedagógusképzési szakember napi tapasztalata, hogy a hallgatók többsége meglehetősen kritikusan viszonyul a meglévő gyakorlat sok eleméhez. Ez a kritika azonban nem hatol az alapvető meghatározó tényezőkig, nem a »lényeg« veszik a hallgatók kritika alá, nem másfajta szemléletmódot, más paradigmákat gondolnak üdvösnek ebben a helyzetben, hanem a legtöbbször csak más módszereket.” (Nahalka, 2003, 37.)

Ez azonban inkább csak apropója annak a nagyobb problémacsomagnak, amely az iskola funkciórendszeréről, az ahhoz kapcsolódó tevékenységrendszeréről, és az ezekkel adekvát metodikáról, no meg a tanárképzés felelősségéről és feladatairól szól.

A címben megfogalmazott, talán meghökkentő kijelentés magyarázatra szorul. Mit jelent a paradigma-nem-váltás, és miért éppen a metodika vonatkozásában használjuk?

## A paradigma

A mai információkeresési paradigmának megfelelően a Google-t felkeresve csak a paradigma fogalmára 98 200 magyar nyelvű találatot kapunk. Mindegyik mértékadónak tekinthető (vagy annak tűnő) forrás siet kijelenteni, hogy a paradigma fogalma nem egyértelműen tisztázott, ez azonban nem akadálya annak, hogy tudományfilozófiai ismeretek nélkül használjuk a kifejezést, nemcsak a tudományos, hanem az úgynevezett féltudományos köznyelvben is (*Kampis*, 2000).

Az egyszerűség kedvéért azonban idézzük az eredeti kuhni meghatározást: „Ezek [tudniillik a paradigmákon] olyan, általánosan elismert tudományos eredményeket értek, melyek egy bizonyos időszakban a tudományos kutatók egy közössége számára problémáik és problémamegoldásaik modelljeként szolgálnak” (*Kuhn*, 1984, 11.). Mi több: „egy új paradigma védelmezőinek talán az a leghatásosabb érve, hogy képesek megoldani a régi paradigma válságához vezető problémákat” (*Kuhn*, 1984, 204.). Ez mindig komoly és hatásos érv, amivel el lehet bizonytalanítani a kételkedőket is, hiszen gyakran úgy tűnik, mintha ez a kijelentés axióma lenne: az új paradigma mindig megoldja a régi problémákat. Ez a fajta relativizálás a természettudományokban valamivel nehezebb, a társadalomtudományokban azonban épp a társadalmi folyamatok jellege miatt kevésbé feltűnő (persze, önmagában nem is jelent problémát). Jószerével a paradigma kifejezés bármely modell, elmélet, tudományos szemlélet megnevezésére használtatik, függetlenül attól, hogy mekkora az a tudományos közösség, amely azt magáénak vallja (Kuhnál ez még szempont volt, ahogyan láttuk).

A paradigma tudományfilozófiai értelmezése természetesen nagyon is releváns: komoly hatást gyakorol a tudományos közösségekre. Arra is fel kell azonban hívni a figyelmet, hogy épp a fogalom képlékenysége miatt önmagában paradigmának vagy paradigmaváltásnak nevezni valamit nem jelent semmiféle verifikációt sem a régi, sem az új tudományos modellekre nézve. Következésképp azt állítani, hogy az iskolarendszerben az elmúlt 150 évben nem volt paradigmaváltás, épp annyira érvényes, mint paradigmaváltások sorozatáról beszélni a pedagógiában (megjegyzés: a könnyen, gyorsan váltható paradigmák talán nem is azok, hanem valami mások).

Amikor tehát a továbbiakban paradigma-nem-váltásról beszélünk, csupán annyit állítunk, hogy a jelenlegi magyar iskola bizonyos értelemben nem változott alapvetően a herbarti paradigma kialakulása óta, és ez az állítás éppen annyira bizonyítható, mint az ellenkezője. Minden attól függ, mit tekintünk paradigmának, pontosabban: mit tekintünk herbarti paradigmának.

## A metodika

A metodika fogalma viszonylag letisztult (mondhatnók: paradigmaticus), szinte minden forrás többé-kevésbé ugyanúgy értelmezi. A *Pedagógiai Lexikon* (1997) 'metodika' szócikke a szakmódszertan (szakdidaktika, tantárgy-pedagógia) szócikkhez irányítja az olvasót, ami szerint az egy tantárgy tanításának-tanulásának és a kapcsolatos nevelési feladatok ellátásának módszereivel foglalkozó pedagógiai tudományág, amely a tantárgy alapját képező tudomány, művészet és a pedagógia közti határterületet jelenti. A tantárgypedagógia elnevezés pedig, a lexikon szövege szerint, azt kívánja hangsúlyozni, hogy végső soron a módszertan is nevelési beágyazottságú; a tanár-, tanító- és szakoktatóképzés súlyponti része, és a tanári munkában is szinte meghatározó a szakmódszertani fölkészültség. Megemlíti a szócikk szerzője azt is, hogy a német nyelvű szakirodalomban jellemző az általános didaktika – szakterületi didaktika – szakdidaktika hármas tagolás is. Ez témánk szempontjából fontos adalék, mert segítséget nyújt ahhoz,

hogy a metodikát kissé elemeljük a szűken értelmezett tantárgyi (vagy tantárgycsoporti) szak módszertan-fogalomtól.

Nézzünk tehát egy ismeretterjesztő jellegű, a mi *Pedagógiai Lexikonunkkal* egykorú német nyelvű forrást (*Schaub és Zenke*, 1995). Külön fogalomként kezeli a metodikát: a nevelési és oktatási célok eléréséhez szükséges átfogó módszertani elmélet(ek)ként definiálja. Az általános nevelési-oktatási metodika mellett a különféle neveléstudományi részterületeknek (szociálpedagógia, felnőttképzés, szabadidő-pedagógia) és a szak-, szakterület- és a különböző intézményfokokozatoknak megfelelő metodikák is kialakultak, amelyekhez az iskolai oktatásmethodika is tartozik.

Látszólag ugyanaz a megközelítés és tartalom, van azonban egy nagyon fontos különbség: más a nézőpont, hiszen a metodika a teljes nevelési és oktatási célrendszer megvalósítását szolgálja, aminek nyilvánvalóan csak az egyik részterülete a szaktárgyi

módszertan, a mi hagyományos nézőpon-  
tunk pedig a szaktárgyi metodikát állítja  
fókuszba a teljes iskolai folyamatrendszer  
elemei közül.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy ez  
általános pedagógiai szemlélet, és a legke-  
vésbé a szakmódszertanban keresendő a  
magyarázat.

Tulajdonképpen ez a herbarti paradigma  
egyik legjellemzőbb eleme.

### Tanár az, aki...

A tanulmány elején bemutatott jelenet  
kissé drasztikusan fogalmazza meg ugyan  
az egyik tanárszerep-felfogást, de, noha a  
hangsúlyok változhatnak, a módszerek, a  
hangnem finomodhatnak, a prioritások nem  
változnak.

A jelenleg uralkodó felszín alatti tanár-  
szerep sematikus (következésképp igazta-  
lan) megfogalmazása szerint tanár az, aki  
tanulóknak tanórán, tanteremben, tankönyv-  
ből tantárgyat (itt állhatna a tudomány kife-  
jezés is) tanít. Ezt a „6 T” modellt nyilváno-  
san mindenki tagadja, de ha időt szánva, jól  
figyelve beszélgetünk hallgatókkal, gyere-  
kekkel, sőt, pedagógusokkal is, általában ez

*A jelenleg uralkodó felszín alatti  
tanárszerep sematikus (követke-  
zésképp igaztalan) megfogalma-  
zása szerint tanár az, aki tanu-  
lóknak tanórán, tanteremben,  
tankönyvből tantárgyat (itt áll-  
hatna a tudomány kifejezés is)  
tanít. Ezt a „6 T” modellt nyilván-  
osan mindenki tagadja, de ha  
időt szánva, jól figyelve beszélge-  
tünk hallgatókkal, gyerekekkel,  
sőt, pedagógusokkal is, általá-  
ban ez a nézet bukkan ki. Ter-  
mészetesen nem állíthatjuk,  
hogy ez a mindent elsőprő, kizáró-  
lagos felfogás, azt sem, hogy a  
szereplők ne mondanák, hogy  
nem jó ez így, de attól még  
így van.*

a nézet bukkan ki. Természetesen nem állíthatjuk, hogy ez a mindent elsőprő, kizáró-  
lagos felfogás, azt sem, hogy a szereplők ne mondanák, hogy nem jó ez így, de attól  
még így van.

Többéves tendenciózus tapasztalatom, hogy a hallgatók számára a kellemes iskolai  
élmények elsőprő arányban tanórán, tantárgyon kívüli tevékenységhez, míg a kellemet-  
len élmények ugyanilyen arányban tanórához, tantárgyhoz, tantárgyi teljesítményhez  
kötődnek. Ezt alátámasztják más források is, például Golnhofer és Szabolcs (2005, 101.):  
„a diákoknak kedvelt iskolai tevékenységeik is vannak, amelyek azonban nem az okta-  
táshoz, hanem az iskolához mint a társas élet színteréhez kötődnek”. A szerzők által  
idézett vizsgálat árnyaltabban, más dimenziók mentén kérdezte a diákokat, de a végered-  
mény lényegében ugyanaz.

Immár klasszikusnak tekinthető a pedagógusok pedagógiájával foglalkozó kutatás (*Golnhofer és Nahalka*, 2001), ahol a megkérdezett tanárok körében lényegében hasonló adatokat kaptunk, jóllehet abból azért differenciáltabb iskola- és gyermekkép, sokszínűbb módszertani tevékenységrendszer bontakozik ki, mint ahogyan azt a diákok érzékelik. (Mintha nem ugyanabba az iskolába járnának a tanárok és a diákok.)

A tanáriszerep-felfogás bizonytalanabbá vált: egyfelől folyamatosan távol a hivatalos szereprepertoár is, ugyanakkor a felsőoktatásba került hallgatók csak a tanórai oktatásra redukált tanári mintáról számolnak be, pontosabban: kivételes élményként élik meg azt, ha a tanár más terepen, más tevékenységben is jelen van.

Az iskola és az iskolarendszer funkcióiról beszélve még egyöntetű vélemény a pályára készülő hallgatók körében, hogy az ismeretátadáson túli feladatok is bőségesen akadnak, mi több, fontosnak, kíváncsúnak is tekintik azokat (szociális feladatok, jellemformálás, állampolgári nevelés, a társas-kommunikációs képességek fejlesztése, a szabadidő eltöltésének, rekreációnak, egészséges életmódnak stb. a gyakorlása, fejlesztése vagy egyszerűen csak a felnőttel való társas kapcsolat megélése).

Hipotetikus tanári szerepbe átlépve azonban már mindez alig értelmezhető a számunkra: legfontosabb és egyetlen lényeges feladattá a tantárgyi oktatás válik. Nincsenek mintáik arra vonatkozóan, hogy mit lehetne azon kívül tenni, hogy a magyart, a történelmet, kémiát, földrajzot stb. elsajátíttatják a tanulókkal. A tanári szereprepertoár rendkívül erősen tapad a szakmódszertanokban megjelenő és elsajátítható tudáshoz, sőt, még inkább ahhoz a gyakorlathoz, amit a hallgatók diákként a közoktatásban átéltek. És úgy tűnik, az messze alulmúlja a szakmódszertani bázison kinöveszthető tanári gyakorlatot.

Sok oka van ennek, például a felfokozott versenykényszer, ami már az óvodában is tökéletesen érzékelhető, az általános tanári elbizonytalanodás a nevelési értékek és az iskola funkcióinak tekintetében, a tanári munka megítélésének ismert jellegzetességei, az a helyzet, hogy az iskolák elsőprő többségében a fenntartói finanszírozás csak a kötelező alapeladatokra terjed ki (ami jószerével a tantárgyak oktatása). Ehhez társul a pedagógusképzés legnagyobb csapdája, a hallgatói rekrutációs bázis minőségi hanyatlása (tisztet az egyre kevesebb elhivatott hallgatónak, az óvó-, tanítóképzés, a tanárszak gyakran végső tartalék azoknak, akiket máshová nem vesznek föl, akiknek a diszciplináris képzés nehezen vagy egyáltalán nem megy), ami azt eredményezi, hogy örülünk annak, ha a hallgatóknak a legszűkebben vett tanári professzió, a tantárgyi tanítás elemeit sikerül elsajátítaniuk.

Mi azonban most egy másik szálát követve azt vizsgáljuk, baj-e, ha a tanárok tényleg csak a tantárgyi tanításra koncentrálnak.

### Joggal emlegetjük-e Herbartot?

Az a bizonyos „6 T”-modell mindenkinek ismerős, aki a magyar iskolákat ismeri. Ahogyan mindenkinek vannak fogalmai az úgynevezett porosz iskoláról: a köznyelvben, de a pedagógia szaknyelvén is többé-kevésbé a túlfegyelmezett, a gyermeket alig figyelembevevő, erős hatalmi hierarchiával bíró, ismeretfetisiszta intézményt jelenti. Még szöveg- és képélmények is társulnak hozzá, köszönhetően nemcsak a kitűnő szépírodalmi műveknek, filmeknek, de akár a Pink Floydnak is (*A fal*).

Miközben sok, neki tulajdonított pedagógiai jelenség igaz, összességében nem azonosítható Herbart rendszerével az általában emlegetett porosz iskola, még akkor sem, ha a gyakorlatba és a köztudatba ez égett bele. Csak néhány példa ennek illusztrálására:

„Az érdeklődés szó általában a szellemi tevékenységnek azt a fajtáját jelenti, amelyet az oktatásnak meg kell teremtenie, mert nem szabad beérnünk a puszta tudással. Ez utóbbit ugyanis csak ismeretkészletnek tekintjük, amely hiányozhatnék anélkül, hogy azért más volna az ember.” (Hervart *Umriss pädagogischer Vorlesungen* című művét idézi: Dénes, 1979, 104.)



„Általánosan ismert pedagógiai szabály ugyan, hogy a tanítónak igyekeznie kell tanítványában érdeklődést keltetni az iránt, amit tanít, csak hogy ezt a szabályt rendszerint abban az értelemben adják és úgy értik, mintha a tanítás volna a cél, az érdeklődés pedig az eszköz. Én megfordítom ezt a viszonyt. A tanulásnak arra kell szolgálnia, hogy érdeklődés fejlődjék belőle. A tanulásnak véget kell érnie, az érdeklődésnek pedig egész életünkön át meg kell maradnia.” (Herbart *Umriss pädagogischer Vorlesungen* című művét idézi: Dénes, 1979, 108.)

És közvetlenül a módszerekről: „Herbart alapgondolata az, hogy az a módszer a legjobb, amelyik a pedagógiai feladat által meghatározott körön belül a legtöbb szabadságot biztosítja, és a tanulónak a legtöbb lehetőséget adja ahhoz, hogy saját aktivitása által szerezzék meg ismereteit [...] Minden módszer kellemetlen és nyomasztó, ha passzivitásra, a mozgékonyosság lefokozására kárhoztat [...] A tanító igyekezzék a tanítást mind a maga, mind a tanulók számára kellemessé tenni.” (Dénes, 1979, 112–113.)

Az általunk herbartinak nevezett paradigma leglényegesebb vonásai Herbart ’nevelő oktatás’ fogalmából erednek, amely szerint a nevelés végső célja (az erkölcsös jellemzőségi lárdóságát biztosító képzetek megmunkálása) csak az oktatással valósítható meg. Az oktatás tehát a legfőbb nevelési eszköz. A jó nevelés tehát a jó oktatás. A jó oktatás pedig a jó tartalmakon és a pedagóguson múlik.

A paradigma tehát a tananyag-tanár tengelyt helyezi középpontba. Legalábbis ez lett a herbarti elméletekben gyökerező iskolai praxis legfőbb jellemzője. A köré szerveződő intézmény pedig a tanárok megkérdőjelezhetetlen hatalmát és autokratikus szervezeti működést honosította meg.

A modell hatékonysága bizonyára az átfogó és koherens pedagógiai rendszernek, nem kevésbé a tekintélyelvű iskolai közegnek volt köszönhető. De mindez csak az egykori társadalmi kontextusban értelmezhető, amikor az iskola feladatrendszere nem volt olyan komplex, mint napjainkban, amikor a családok és a társadalom más csoportjai, intézményei egyértelmű normarendszert jelentettek az egyén számára. Kiss Árpád egyik legnagyobb hatású tantervi tanulmányában így fogalmazza meg mindezt:

„Köznevelésünk egész története bizonyító anyag arra, mint szorult össze az egész iskolai nevelés alig többre, mint az oktatás tűrhető feltételeinek biztosítása. Nem lehet kétség az iránt, hogy a tantervnek ilyen elkülönülten való előtérbe állítása annak a régi társadalmi gyakorlatnak a maradványa, amelyben a gyermekeknek csak egy viszonylag jobb körülmények között élő része járt iskolába, és amelyben az oktató munkájával csak kiegészítette azt a nevelést, amelyet a gyermek a családban kapott. Az ún. nevelő oktatás minden szép érvelése sem elég annak elfeledtetésére, hogy az iskola elhatárolt részfeladatot oldott meg.” (Kiss, 1960, 113.)

A tananyag és a tanár kiemelkedő szerepe abból is fakadt, hogy akkoriban ténylegesen nem volt más, könnyen hozzáférhető információforrás. A tanár nemcsak a tökéletesen művelt ember modelljét nyújtotta, hanem az általa képviselt intézmény és nevelési célrendszer is világos és egyértelmű lehetett számára.

Az idők során lassan lekoptak az eredeti herbarti intelmek, maradt viszont az a társadalmi kontextustól független értelmezés, ami viharosan változó gazdasági-politikai körülmények között is biztos kapaszkodót jelenthet a tanári munka számára: a tudományok tanítása. A tanárképzésben pedig a biztos pont: a tudományok tanítása (különösen a középiskolai tanárképzésben) és a tudományok megtanításának a tanítása.

Nyilvánvalóan többváltozós és dinamikusabb rendszerről beszélünk, de a tantárgyi tudás hegemoniájának gyökere és rendíthetetlen továbbélése pedagógus-, szülő- és diák-generációk során valószínűleg itt érhető tetten. Ez a mai értelmezés szerinti herbarti paradigma.

### **A jelenlegi metodikai kánon (avagy paradigma)**

A jelenlegi metodikai kánon ebből a helyzetből kinőve érthetően és joggal épül arra a tanárszerep-felfogásra, amely a legfontosabb (gyakorlati implementáció során az egyetlen) feladatnak a konkrét tudományok iskolai leképezéseként létrejött tantárgyak tanítását tekinti.

Ez a szakmódszertan oktatása során nem is lehet másképpen, hiszen elvileg és gyakorlatilag ez az első olyan alkalom a jelöltek számára, amikor szisztematikus rendszerezésben megismerkedhetnek azokkal a szakmai fogásokkal, ötletekkel, hasznos tanácsokkal, amelyek révén bevezetődnek a tanári munka konkrét teendőibe, elsajátítva egy olyan algoritmust, amely alapján a tanóra megszervezhető, kézben tartható. A tanóra az a varázslatos látványeleme a tanári munkának, ami a színésznek az előadás, noha jól tudjuk, hogy a munka jelentős része nem ott és akkor zajlik. (A tanításban azért is van különös jelentősége a tanórának, mert a pedagógusok, sőt a környezet is azt gondolja, hogy a pedagógus csak a tanórákon dolgozik. Persze mindenki tudja, hogy ez nem így van, de azok az ádáz és elkeseredett harcok, amelyek mindig a kötelező óraszámban csúcsosodnak, ezt támasztják alá.)

A szakmódszertani első próbálkozások (mikrotanítások, iskolai gyakorlatok) jelentik azt a lelkületi váltást, amikor a hallgató tanárrá válik. Itt szerzi meg azt a magabiztosságot, ami tanári személyiségének szakmai és pszichés alapját jelenti a későbbiekben is. Különösen, mivel a szakmódszertani tanulmányok erősítik meg azt az alapvetően helyes vélekedést, hogy a tanulási hatékonyság a módszerek, taneszközök, tanulásszervezési munkaformák, esetleg a professzionálisabb tananyag-tervezési, mérés-értékelési stb. rendszerek segítségével fokozható. A tanuláspszichológia, a kognitív tudományok, a konstruktív pedagógia eredményei ezt támasztják alá; nem véletlenül beszélnek kognitív forradalomról, aminek nagyon komoly, valóban paradigmátikus erejű oktatási következményei is vannak (lesznek), és az sem véletlen, hogy a modern szakmódszertani kutatások is erre a tudományos irányzatra fűződnek fel, kitűnő eredményeket produkálva.

A baj csak az, hogy mintha valami érthetetlen „tudományos vízzáró réteg” volna a kutatási eredmények és a napi pedagógiai praxis között: alig tud valami átszivárogni az alkalmazók tudatába mindazokból az eredményekből, amelyeket a tényleg gyakorlatorientált metodikai kutatások produkálnak. Nemcsak az érzékelhető változásokhoz szükséges kritikus tömeget (vesd össze: Pareto-elv) nem éri el a hatás, a rendszeregész szintjén még cseppekben is alig fedezhetők fel a változás jelei. Az okok feltárása fontos feladatunk volna, mert a jelenség nem magyarázható azzal az időszükséglettel, ami a kutatási eredmények és az alkalmazások között törvényszerűen eltelik. Tudjuk azt is, hogy egy hektikusan szabályozott rendszerben (az elmúlt évtizedek közoktatási változásai joggal nevezhetők annak) minden újdonság pszichés ellenszélben mozog, feltehetően azonban ennél többről van szó.

A módszertan tehát valóban kulcskérdés a pedagógusképzésben, szerepe, súlya, tudományos és finansziális lobbijereje azonban csekély ahhoz, hogy a képzésben is kulcspozícióhoz jusson, különösen az egyetemi tanárképzésben (amely a mesterképzés bevezetésével a közoktatási vertikum nagyobb szeletét determinálja majd). Ez sem új keletű probléma, idézzük ismét Kiss Árpádot, aki hasonló szerkezeti átalakítás közepette, 1946-ban írta a következőket:

„Az elméletben jól megvalósítható egységes nevelőképzésnek azonban súlyos nehézségekkel kellett megküzdenie, nem kis mértékben az egyetemek ellenállásával; az egyetemek egy része kimutatta, hogy tudományos jellegük veszélyeztetése nélkül nem vállalhatják az egységes iskola nevelőinek képzését.” (Kiss, 1982a, 26.)

Akkor az általános iskolai tanárképzés (tehát a mostani tanárképző főiskolák létrejötte) állt a viták kereszttüzében, most virtuálisan ennek a folyamatnak a fordítottját éljük meg: ugyanúgy egységes tanárképzést tervezünk, csak most a kimenet egyértelműen a mester-szint (amit szokás a korábbi egyetemi szinttel azonosítani). Ennek az új helyzetnek a kihívásairól és lehetőségeiről még részletesebben szót ejtünk.

## A módszertanok dilemmája

A gyakorlat azt mutatja, hogy szakmódszertanok mindkét szakmai pillére hallgatói képzési bázisként megroggyanni látszik: (1.) a képzésbe bekerülő hallgatók semmilyen oktatásszervezési, módszertani alapismeretnek nincsenek birtokában (a közoktatási tapasztalataik túlnyomórészt egysíkúak és szegényesek, az elméleti pedagógiai tanulmányok pedig az alapozás szakaszában nem elég hatékonyak a tanórai praxisra vonatkozóan), (2.) a tanárjelöltek szaktudományos színvonala átlagosan egyre gyengébb.

Ebben a jelenlegi „tantárgy-nehéz” (a „fejnehéz” kifejezés analógiájára) helyzetben a

*Tulajdonképpen arról van itt szó, hogy a leendő tanároknak sokkal koncentráltabban, tudatosabb és hangsúlyosabb formában kell megtanulniuk azt, hogy*

*(1) a tantárgyi rendszer csak egy szelete az egész tanári tevékenységnek (bár a legnagyobb és kiemelt jelentőségű része); (2) a tanárszerep egyre kevésbé csak az oktatást jelenti majd; (3) az iskola nemcsak a társadalomnak, az egyénnek is felelősséggel tartozik, maximális erőfeszítést kell tehát tennie az egyén számára leghatékonyabb, individualizált fejlesztés érdekében; (4) az iskolai folyamatok logikáját az eredeti cél felől kell szemlélni, nem pedig a szaktantárgyak diszciplináris kémlelőnyülésén; (5) ezeknek a folyamatoknak a tervezése megtanulható.*

szakmódszertani képzés nagyon nehéz helyzetben van: a sikerkritériumait erősen redukálnia kell, hiszen olyan tudásbeli hiányságokkal kell küzdenie (gyakran még megfelelően motivált, tényleg tanárnak készülő hallgatók esetén is), ami csak irreális erőfeszítésekkel és csak véletlenszerűen hordozza a megfelelő minőségű szaktanár-képzés garanciáját. Pedig nemcsak kellően professzionális pszichológiai-pedagógiai, hanem professzionális diszciplináris tudás nélkül sincs jó tanár.

A szakmódszertanok pusztán ezen ok miatt sincsenek abban a helyzetben, hogy az iskolai tantárgyi rendszer egészére is figyelemmel legyenek, esetleg a szaktárgy falain túlra is pillantsanak, legalább a rokon tantárgyakra. (Az egyszakos tanárképzés ennek a sajátos elemnek különösen rosszat tett, hiszen az egyszakos „hivatalból felmentést kapott” más tudományterület ismerete alól.)

Kérdés az is továbbá, hogy konkrét szaktantárgyakhoz kötődő módszertanoknak mennyire kell megragadniuk az iskolai folyamatok dinamikáját, a különféle tantárgyi struktúrák és óraszámok allokációjának változásait, mit tekintsenek állandó és változó elemnek a tanítási-tanulási folyamatban.

A tantárgyi tanítás alapvető technikájának, módszertani fogásainak elsajátítása során természetesen nem lehetséges a folyamat összes változójának komplex megragadása: elkerülhetetlen, hogy bizonyos paramétereket relatíve állandónak tételezzenek. Ez a

didaktikai szükségszerűség a diszciplináris tantárgyak hagyományos pedagógiai beágyazottságával azt eredményezi, hogy a szakmódszertanok többé-kevésbé konstansnak tekintik az adott iskolafokozat tantárgyi struktúráját, a tananyagtartalmakat. A tömegképzés keretei között nincs más választása a szakmódszertanoknak sem, minthogy egy hipotetikus átlagra nivellálnak (teljesítmények, követelmények, előzetes tudás, módszerhatékonyság stb. tekintetében), az egyéni eltérések csak ehhez képest kezelhetőek. Egyre több és erőteljesebb módszertani kutatási eredmény segíti a differenciált foglalkoztatást, a képzési keretek, a kredit- és óraszámok kevéssé teszik lehetővé a tanárjelöltek hatékony

felkészítését az egyre inkább diverzifikálódó tanulócsoportok tagjainak individualizált oktatására.

A közvetlen tantárgyi kereteken kívüli tényezőkkel pedig aligha tudnak kellően intenzíven foglalkozni, mint például az iskola belső szervezeti és szociális erőterével: diákok, szülők, tanárok kapcsolatrendszere, az általános infrastrukturális feltételrendszer, a nevelési rendszer egyéb összetevői, az intézmény közvetlen környezeti kontextusa pedig teljesen kívül esik a szakmódszertanok vizsgálati területén.

Ez egyrészt érthető is, azonban azzal a veszéllyel jár, hogy a szaktanárok szem előtt tévesztik azt a már Herbartnál is kiemelt jelentőségű összefüggést, hogy az oktatás önmagában nem cél, hanem a nevelési célrendszer megvalósításának eszköze. A tanár-tananyag tengely központi szerepe, ahogyan korábban utaltunk rá, csak a nevelési célok megvalósítása alá rendelve értelmezhető.

„Az oktatásnak [...] nem szabad több időt lefoglalnia, mint amennyit össze lehet egyeztetni azzal a feltétellel, hogy ne fosszuk meg az ifjúságot természetes vidámságától. Nem csupán az egészség s a testi erő érdekében kell erre ügyelni, hanem azért is, mert [...] minden módszeres eljárás és fáradozás, amelynek a figyelem ébrentartása a célja, hajótörést szenved azon a kedvetlenségen, amely a nagyon soká tartó ülésből, sőt, a már túlságos szellemi erőfeszítésből is keletkezik. [...] Még nagyobb szükség van arra, hogy házi dolgozatok feladásával ne fosszuk meg a tanulókat a szükséges pihenőidőtől” (Hertart *Umriss pädagogischer Vorlesungen* című művét idézi: Kiss, 1960, 125.)

Ezzel szemben a tantárgyak tanítása, ahogyan azt a közvélekedésben tapasztaljuk, önálló, és szinte minden egyebet maga alá gyűrő céllá lép elő, még ha a pedagógusok és az oktatásirányítás szereplőinek deklarált akarata nem is ez. Ismét Kiss Árpádra kell hivatkoznunk:

„...a tantervi munka azonban mindig azzal a veszéllyel jár, hogy túlzottan kiemeli az elsajátítandó anyagot, hogy az anyag egyoldalú tanulmányozása eltérít az igazi pedagógiai problémától, attól, hogy együtt lássuk a tanulási folyamatban a két tényezőt, a tartalmat és az ember formálódását; a kettőnek olyan kölcsönös egymásrahatását, hogy a folyamat ismerete könnyítse a tartalmak elsajátítását, az elsajátított tartalmak pedig a további alakulás eszközeivé és ösztönzőivé váljanak.” (Kiss, 1960, 92. o.)

„...az iskolának a tanterv útján való kormányzása (amelyhez hozzá kell számítani az utasításokat vagy útmutatásokat és a tankönyvet) kiemeli az oktatást az iskola egész nevelőmunkájából, mindent ennek rendel alá, és ezzel a súlypontképzéssel mintegy leveszi az iskola kezét a gyermek élete más oldalainak alakításáról, olyan feladatokról, amelyeknek elvégzésére a társadalmaknak nincsen más szervük, mint az iskola.” (Kiss, 1960, 113.)

### Az iskola funkciói

Távol áll szándékainktól, hogy az iskola funkciórendszerének elemzésébe fogjunk. Csupán belekapaszkodunk az előbbi Kiss Árpád-idézet utolsó mondatába, amely szerint az oktatás hipertrófiája lehetetlenné teszi az iskola számára, hogy más feladatokat is megoldjon, olyanokat, amelyeket a társadalmak definitíve az iskolától várnak. Anélkül, hogy taxatív felsorolásba kezdenénk, témánk továbbfűzéséhez csak azt kell eldöntenünk, vannak-e az oktatáson kívüli iskolai feladatok (természetesen az iskola üzemeltetésének adminisztratív és gazdasági feladatain túl). Egyszerűbben szólva: elég-e az iskola(rendszer) sikeréhez a magas követelményű oktatás?

Válaszolhatunk igennel a kérdésre, ha igaznak véljük, hogy minden egyéb feladatot elvégez a család, a közvetlen társadalmi környezet, és ehhez az iskolának valóban csak a szaktudományos ismereteket kell hozzátennie; ha az iskolai nevelés és az oktatás közé egyenlőségjelet teszünk; és ha feltételezzük, hogy a tantárgyi rendszer tartalmi és követelményrendszere lefedik és ráadásul sikeresen fejlesztik is a szükséges egyéni képességeket, kompetenciákat (ezek konkrét tartalma a kérdés eldöntéséhez tulajdonképpen most másodlagos jelentőségű).



Látszólag könnyebben és nyugodtabb szívvel dönthetünk úgy, hogy természetesen ez nem elegendő az iskola(rendszer) sikeres működéséhez, de komolyan felmerül a kérdés: nem egyszerűen arról van-e szó, hogy az iskolát kéne újradefiniálni. Nem lehetséges-e, hogy valóban kellene valami olyasféle „társadalmi szerv”, amely megvalósítja a jó minőségű oktatással meg nem valósítható személyiségfejlesztési feladatokat, és az iskolától ténylegesen csak az egyénileg változó mennyiségű és minőségű akadémikus tudás átadását váránk el.

Mielőtt hagymázás tudati terméknek tekintenénk ezt a felvetés, hadd utaljak egy nemrég megjelent könyvre, amelyben a szerző azt fejtegeti, hogy le kell végre számolni azzal az oktatási romantikával, az iskola mindenhatóságába vetett szentimentális hittel, amely szerint megfelelő feltételek és módszerek révén mindenki eljuttatható az átlag fölé, vagy legalább közelébe (Murray, 2008). Egyre több olyan vélemény lát napvilágot, amely ezt a bizonyos oktatási szentimentalizmust enyhe vagy erőteljesebb hangnemben kritizálja, esetleg tapasztalati alapon revideálja korábbi nézeteit (Pető és Endre, 2008). Murray (2008) egyenesen azt állítja, hogy a csökkenteni kell az iskolával kapcsolatos elvárásokat, és új oktatási-képzési módokat kell kitalálni, amelyek az iskolai és formális képzési programokon kívül valósulnak meg.

Bárhogy is alakuljanak a következő évek, évtizedek iskola-vitái, jelenleg az a helyzet, hogy az iskola azon komplex nevelési célrendszer megvalósítását szolgáló társadalmi intézmény, amelyet valamilyen módon, minőségben és formában (konkrét tartalmuktól most tekintsünk el) az adott társadalom „rendel meg”.

E ponton le kell szögeznünk, hogy megkérdőjelezhető ugyan a pedagógia normativitása (paradox módon a normatív pedagógiának tenne a legjobbat, ha nem csak társadalomtudományi egzotikumnak tekintenénk az antipedagógiai irányzatokat), ám eddigi és ezutáni mondanivalónk is csak a normativitás keretei között értelmezhető.

Ugyanakkor éppen a leendő tanárok számára lehet hasznos ismerniük ezeket a gondolatokat, leginkább azért, mert a legmeggyőzőbb erővel kényszerítik az embert arra, hogy valóban a gyermek nézőpontjából tekintsen a iskolára, a pedagógia által okozható következményekre:

„Az alaphelyzet, melyben minden pedagógia valamilyen funkcionálisan elképzelt célt kell, hogy kövessen – enélkül nincs pedagógia – együtt jár azzal, hogy keressük az eszközöket, melyekkel mindezt a borzalmat legitimizálhatjuk, és közben legitimizáló elméletekben hiszünk: azért legitim, amit csinálunk, mert vannak abszolút jellegű erkölcsi kritériumok, s ha ezeket az abszolút erkölcsi kritériumokat mi elsajátítatjuk, elfogadtatjuk, perszonalizáljuk, interiorizáljuk stb., akkor mi jót cselekszünk.” (Mihály, 2008, 91.)

Az iskolai célhatékonyság mindenesetre jelenleg nem azonosítható az oktatási hatékonysággal. Sokféleképpen lehet értelmezni, koncipiálni, filozófiai vagy neveléseméleti-teológiai alapokra helyezni azt, hogy mi van, mi legyen az iskolában a tantárgyi rendszeren, a szűk értelmű tanítási-tanulási folyamaton kívül, melyek az elengedhetetlen célkategóriák, amelyekből deriválhatók tevékenységrendszerek, majd pedig operacionalizálható programok (akár iskolán kívüli formában, vesd össze: Murray, 2008 javasolataival).

Célok: Személyiségfejlesztés (képességek, kompetenciák etc.)



Eszközrendszer: Tevékenységrendszer



Módszerek: Metodikák (tevékenységspecifikusan)

1. ábra.

## A „meta-metodika” és a tanárképzés

Az alábbiakban megpróbáljuk bemutatni ezt a jelenségegyüttest, valamint kísérletet teszünk egyfajta „meta-metodika” tétova definiálására.

A „meta-metodika” nem túl szabatos kifejezés arra vonatkozóan, hogy a tanár legfőbb metodikai tudása nem a tantárgyairól szól, hanem az iskolai célok-funkciók-szereplők-folyamatok bonyolult konstellációjáról, aminek sokkal tudatosabban és notóriusabban kell megjelenennie az új tanárképzési gyakorlatban is.

Ez a „meta-metodika” lehetővé tenné a teljes(ebb) körű iskolai tevékenységrendszer megismerését, amit megfelelően strukturált, áttekinthető, és ami a legfontosabb: gyakorlati hasznú, a közoktatási praxissal harmonizáló tartalmak jelentenének.

Tulajdonképpen arról van itt szó, hogy a leendő tanároknak sokkal koncentráltabban, tudatosabb és hangsúlyosabb formában kell megtanulniuk azt, hogy (1) a tantárgyi rendszer csak egy szelete az egész tanári tevékenységnek (bár a legnagyobb és kiemelt jelentőségű része); (2) a tanárszerep egyre kevésbé csak az oktatást jelenti majd; (3) az iskola nemcsak a társadalomnak, az egyénnek is felelősséggel tartozik, maximális erőfeszítést kell tehát tennie az egyén számára leghatékonyabb, individualizált fejlesztés érdekében; (4) az iskolai folyamatok logikáját az eredeti cél felől kell szemlélni, nem pedig a szaktantárgyak diszciplináris kémlélőnyílásán; (5) ezeknek a folyamatoknak a tervezése megtanulható.

A pedagógusképzésben dolgozók, tanulók jól tudják, hogy mind az elméleti, mind a gyakorlati képzésben szerepelnek olyan ismeretek, amelyek a szaktantárgyi tanításon túli tevékenységet segítik. Igaz. Mindezek a tudások azonban nem állnak össze szervezett rendszerré: továbbra is érdekes, de végső soron a szaktanárok számára másodlagos jelentőségű, kényszerűségből tanult és többnyire „letudandó” kurzusok ezek. Nagyon hosszú idő és keserves tanári tapasztalatok szükségesek ahhoz, hogy ne csak megsejtsük, hanem tudatosítsuk is, hogy a diszciplináris ismeretek mérhetetlen mennyiségén és szubjektív fontosságán túl sok egyéb dologra kell tekintettel lenni a sikeres pedagógiai munkához. A pedagógusok szakmai, pszichológiai, szociális prioritásairól nagyon érdekes, helyenként kifejezetten meglepő adatokat olvashatunk, amelyek jócskán alátámasztják ennek a „meta-metodikának” a szükségességét (Hercz, 2005).

Annál inkább szükséges még karakteresebb és professzionálisabb pedagógiai-pszichológiai felkészítés a tanárképzésben, mert az elmúlt évszázadok legnagyobb erejű változása előtt áll nemcsak a világ gazdasági-társadalmi-politikai konstellációja, hanem a hagyományosan értelmezett iskola is.

Kiss Árpád a most közelgő változásoknak egy enyhébb változatát pontosan negyven évvel ezelőtt megjósolta:

„...a tanár gyakran nem az egyetlen vagy a fő ismereti forrás, hacsak nem egészen rendkívüli ember. Nagy a valószínűsége annak, hogy nemcsak a mai egyetemi hallgató, de a középiskolai tanuló is egyes területeken pontosabb értesülésekkel rendelkezhet, tehát tudhat olyat, amit a tanár nem tud. Ez nem lehet másképp!” (Kiss, 1969/1982b, 122.)

„...az UNESCO [...] szakemberei 2000-re, de inkább 1990-re reálisan számolnak a televízió útján nyújtott tanítás teljes értékű hasznosításával az iskolai és az otthoni tanulásban: széles képernyőjű, színes adásokról van szó, [...] úgy, hogy mesterséges holdak közbeiktatásával egyetlen központ egy földrésnyi területre sugározhat adást. Párhuzamosan a programozott oktatás előbb tankönyvek és egyszerű eszközök segítségével igazítja hozzá a tanulás ütemét minden egyes tanuló haladási üteméhez, majd olyan összetett tanítógépek tökéletesítik az így folyó tanulást, melyeknek ma még csak a prototípusai vannak meg.” (Kiss, 1969/1982b, 121.)

Az elektronikus tanulási környezet (nevezzük és értelmezzük azt bárhogyan is) a hagyományos paradigma alapjait rengeti meg: a klasszikus tanár-tankönyv-tanuló háromszögből vajon melyik válhat feleslegessé a szűken értelmezett oktatási folyamat-

ban? A tanulóra szükség van, hiszen az egész dolog érte működik; a tankönyv (akár virtuális létformában) szükséges. Sajnos, a tanár az, aki leginkább fölöslegessé válhat a szűk értelmű oktatási folyamatban. Talán gyorsabban is, mint azt a legmerészebb gondolatainkban véljük. Magyarországon a virtuális tanárok tömeges elterjedése még távolabb van, de elkerülhetetlen a tanári szerep újraértelmezése, és ebben a tanárképzésnek vezető szerepet kell játszania. Akkor is, ha nem akar; akkor is, ha tudjuk, hogy nemcsak a gyakorló tanárok, hanem a tanárképzésben oktatók sem hasznosítják a neveléstudományi kutatások eredményeit, aminek meggyőző magyarázatát is tudhatjuk: „a kutatás és a gyakorlat két különböző rendszerben működik, amelyek kevés közös értékkel, kevés közös belátással bírnak (az érdekek is különbözőek). Ha tetszik: a neveléstudományi kutatás és a tanítási gyakorlat különböző paradigmákban mozog” (Szabó, 1998, 43.).

A tanárképzésnek a legnagyobb feladata ennek a két paradigmának a közelítése annyira, hogy egy új paradigma keletkezhessek, amely éppen a korábbiakban leírt kiterjesztett tanárszerepet helyezi a tanárképzés fókuszába.

A bolognai típusú, egységes tanárképzés rendkívüli kihívások és rendkívüli lehetőségek előtt áll. Ezekről csak felsorolásszerűen szólhatunk, hiszen a folyamat előtt vagyunk; talán a következő Kiss Árpád Konferencián már alkalom lesz tapasztalatok bemutatására. Így végezetül csak felvillantjuk a legfontosabb kihívásokat, amelyek rendszerszinten is, az egyes intézményekben is fejtörést okoznak majd: (1) a korábbi tanárképző főiskolának nincs középiskolával kapcsolatos tapasztalatuk, különösen a szakmódszertanok tekintetében; (2) az egyetemeknek nem az általános iskola áll a tudati centrumában; (3) a tantárgyfetisizmus a felső tagozatban még látványosabban rogyadozik: már most is jelentősek a tantárgy-szerkezeti változások, amire fel kell készíteni a hallgatókat.

Ugyanakkor az egységes tanárképzés, amely a 10–18 éves korosztály nevelésére-oktatására készíti fel a leendő kollégákat, sikerre is lehet ítélve, ha képes arra, hogy nemcsak szervezetileg, hanem tartalmilag is egységesnek tekintse az 5–12(13–14) évfolyamokat, és sokkal koncentráltabban és hatékonyabban tud valóban a hosszú távú folyamatokra koncentrálni.

## Irodalom

Dénes Magda (1979): *Johann Friedrich Herbart pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.  
 Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*, 2. 153–184.  
 Kampis György (2000): *A tudás folytonossága a paradigmák rendszerében*. MTA Filozófiai Kutatóintézetének Akadémiai-filozófiai Nyitott Egyeteme. 2009. október 24-i megtekintés, [http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/tudfil/ktar/kampis\\_tud-folyt.htm](http://nyitottegyetem.phil-inst.hu/tudfil/ktar/kampis_tud-folyt.htm)  
 Kiss Árpád (1960): Tanulás, iskola, tanterv. In Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József és Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 75–135.  
 Kiss Árpád (1982a): A nevelőképzés reformja. In: Horváth Márton és Simon Gyula (szerk.): *Közügyoktatás és neveléstudomány*. Tankönyvkiadó, Budapest.  
 Kuhn, Th. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.  
 Mihály Ottó (2008): Az aszimmetrikus kapcsolatok dilemmái: célracionalitás és erkölcs a pedagógiai

viszonyban. In Knausz Imre (szerk.): *Connecting people: A pedagógia és az emberi kapcsolatok*. Új Helikon Bt., Budapest. 90–93.  
 Murray, Ch. (2008): *Real Education: Four Simple Truths for Bringing America's Schools Back to Reality*. Crown Forum.  
 Nahalka István (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 28–38.  
 Pető Ildikó – Endre Katalin (2008): Az inklúzió és a Warnock-jelentések (1978, 2005). *Iskolakultúra*, 5–6. 112–123.  
 Schaub, H. – Zenke, K. G. (1995, szerk.): *Wörterbuch zur Pädagogik*. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München.  
 Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest.  
 Varga Lajos (1997): Szakmódszertan. In Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. III. Keraban, Budapest.